



# Sociabilidades juveniles en escuelas secundarias. Un análisis de las prácticas relacionales y los procesos de reconocimiento entre estudiantes

**Resumen.** En este artículo presentaremos resultados del proyecto de investigación “Sociabilidades juveniles y lógicas de reconocimiento en la escuela”, cuyo propósito es comprender las prácticas relacionales de distintas juventudes en la escuela media y su interjuego con las regulaciones escolares y representaciones de los educadores. Desde este marco investigativo destacamos la relevancia de atender a los ensayos de conocimiento y reconocimiento en las prácticas relacionales como modo de asignación de sentidos a los otros y a sí mismos. Esto implica indagar tanto procesos de diferenciación que apelan a estigmatizaciones, prácticas discriminatorias, confrontaciones como a la definición de espacios de pertenencia grupal y procesos de integración que permiten poner a prueba las construcciones identitarias. El estudio se enmarca en el paradigma interpretativo-cualitativo y se trabaja con un diseño de estudio de casos. Para la construcción de datos se combinan distintas técnicas (análisis de documentación institucional, observaciones de jornadas escolares, entrevistas individuales y grupales con estudiantes y entrevistas a docentes y directivos). En la primera etapa del actual período (2012-2013) seleccionamos dos establecimientos de gestión pública de la ciudad de Córdoba. Al interior de estos casos se muestreó a grupos de alumnos de diferentes ciclos de escolaridad. En el artículo presentaremos un análisis sobre algunas prácticas relacionales y procesos de reconocimiento entre estudiantes de distintos ciclos de escolarización en contexto socio institucionales específicos.

**Abstract.** In this paper we present results of the project ‘youngsters’ sociability and acknowledgement logics at school’ which is aimed at understanding relational practices of different youths at school and its interplay with school regulations and teachers’ representations. From this research framework we highlight the importance of paying attention to acknowledgement experiments as ways through which youngsters provide sense to others and to themselves. This implies exploring differentiation processes that involve stigmatizations, segregation practices and confrontation as well as integration processes that allow testing identity constructions. This research has an interpretative-qualitative frame from which we developed a cases study. Data were constructed using different techniques (analysis of institutional documents, observations of school working days, individual and group interviews with students and interviews with teachers and headmasters). For the first part of the current period (2012-2013) we selected two public establishments in the city of Córdoba. For each case groups of pupils from different scholar segments were sampled. This paper presents preliminary analysis on student relational practices and acknowledgement processes from different scholar segments and specific social and institutional contexts.

Paulín, Horacio <sup>a</sup>; Tomasini, Marina <sup>a, b</sup>; Bertarelli, Paula; D'Aloisio, Florencia; García Bastán, Guido; Martínez, Soledad; Torres, Guadalupe, y Vallejo, Ailín.

<sup>a</sup> Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

<sup>b</sup> Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

## Palabras claves:

Juventudes; Escuela Secundaria; Prácticas Relacionales; Procesos de Reconocimiento

## Keywords:

Youths; School; Relational Practices; Acknowledgement Processes.

## Enviar correspondencia a:

Paulín, H.L. E-mail: [hlpaulin@gmail.com](mailto:hlpaulin@gmail.com)

## 1. Introducción

Los análisis presentados forman parte de los resultados del proyecto “Sociabilidades juveniles y lógicas de reconocimiento en la escuela”,<sup>1</sup> cuyo propósito es comprender las prácticas relacionales de distintas juventudes en la escuela media y su interjuego con las regulaciones escolares y representaciones de los educadores. Buscamos no solo describir y analizar diversas prácticas relacionales juveniles en la cotidianeidad escolar, sino también reconstruir sentidos acerca de la

<sup>1</sup> Director: Horacio Paulín. Co-directora: Marina Tomasini. Radicado en la Facultad de Psicología y en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH). Con subsidio y aval académico de la Secretaría de Ciencia y Técnica (SECyT), Universidad Nacional de Córdoba. Período 2012-2013.

sociabilidad juvenil desde las perspectivas y prácticas de los actores educativos con el fin de identificar desafíos y tensiones de y en la convivencia intra e intergeneracional.

Entendemos que las relaciones entre jóvenes en las escuelas asumen distintas configuraciones grupales e intergrupales y se constituyen tanto en procesos de integración como de diferenciación grupal y social en el marco de una regulación relativa de la institución educativa. De modo que pueden incluir la presencia de estigmatizaciones, actos de discriminación como exclusiones legitimadas e incluso actos violentos; como así también actitudes solidarias, expresiones de reciprocidad afectiva positiva, responsabilidad sobre los actos propios y respeto por los derechos humanos (Ortega 2002; Paulín, 2002 y 2010). A su vez, estas relaciones constituyen el entramado de intersubjetividad en el cual las y los jóvenes construyen sus referencias identitarias y se subjetivan.

Desde este marco investigativo, destacamos la relevancia de atender los *ensayos de conocimiento y reconocimiento en las prácticas relacionales* como modos de asignación de sentidos a los otros y a sí mismos. Los procesos de reconocer y ser reconocido se construyen en las relaciones de sociabilidad entre jóvenes, significadas éstas como de amistad, compañerismo, noviazgo, relaciones y/o expresiones de erotismo y sexualidad; diversas relaciones atravesadas por la heterogeneidad propia de las condiciones juveniles, particularidades de edad ("chicos y grandes"), de género, posiciones sociales y étnicas, que en el marco del entramado social se constituyen en desafíos y tensiones específicos para la convivencia en las escuelas.

El estudio se enmarca en el paradigma interpretativo-cualitativo ya que busca la comprensión de las significaciones de las experiencias y prácticas en el ámbito escolar, a fin de recuperar la perspectiva de los participantes y comprender el sentido de la acción en el marco de un nivel de *análisis intersubjetivo*. Se trabajó con un diseño de estudio de casos (Stake, 1998) buscando la comprensión profunda de procesos y significaciones contextuados y, a la vez, establecer líneas analíticas de comprensión teórica sobre las recurrencias de sentidos y prácticas de sociabilidad en distintas escuelas.

Para la construcción de datos se combinan distintas técnicas (análisis de documentación institucional, observaciones de jornadas escolares, entrevistas individuales y grupales con estudiantes y entrevistas a docentes y directivos). Se trabajó en establecimientos de gestión pública de la ciudad de Córdoba; al interior de estos casos se muestreó a grupos de alumnos de diferentes ciclos de escolaridad (Ciclo Básico y Ciclo de Especialización).

Este artículo tiene como objetivo analizar las prácticas de conocimiento, reconocimiento y diferenciación entre jóvenes estudiantes en la escuela secundaria en momentos de la trayectoria escolar caracterizados por el cambio de nivel y ciclo educativo, como son primer y cuarto año, lo que implica el armado de nuevas configuraciones grupales o reconfiguraciones de grupos ya establecidos. Presentamos el análisis de un conjunto de prácticas y dinámicas cotidianas que nos permitió identificar algunos matices diferenciales entre ambos grupos de jóvenes, en los procesos de reconocimiento,

ligados a diferencias de géneros, el grado de conocimiento en las interacciones y el modo en que se significa la relación (como compañerismo o amistad).

A continuación presentamos algunas referencias conceptuales que han orientado nuestro proceso interpretativo. Luego exponemos una serie de análisis sobre prácticas y procesos en primero y cuarto año, atendiendo particularmente a los modos en que se significa el respeto en las relaciones de amistad, a la variación de los códigos relacionales y usos del cuerpo según los espacios y situaciones de interacción. Por último y a modo de conclusión presentamos algunos análisis que aportan a la comprensión de la centralidad del cuerpo en las prácticas relacionales, el papel de la violencia como modo de conocimiento y los procesos de resignificación de clasificaciones sociales (que exceden el contexto escolar) que ocurren en la subjetivación juvenil.

## 2. La escuela como espacio de sociabilidades juveniles y de lucha por el reconocimiento

Eduardo Weiss (2009) señala que “Conocer al *otro diferente* es un ingrediente importante en la vida de los jóvenes” (p. 84), aunque las escuelas establecen muchas veces una relación ambigua con las sociabilidades juveniles, como espacio que alberga y combate estas formas de relacionarse. A su vez, es un campo de experiencias no solo escolares sino también sociales, en el sentido de que permite encontrar en un mismo ámbito diferentes formas de vivir, experimentar el mundo y transitar las tensiones entre autonomías relativas y dependencias familiares y escolares.

Para Martuccelli (2007), la sociabilidad es un sistema de reglas para construir una relación con otros, pero se encuentra actualmente resquebrajada por las tensiones entre la adhesión comunitaria y la expresión de la individualidad, la singularización a partir de las relaciones entre “géneros” y un malestar cultural que se vislumbra como “crisis del sentimiento de solidaridad hacia los otros” (2007:204). Para este autor, el análisis de la sociabilidad pasa por comprender las formas del *respeto* que dan confirmación social al individuo en un contexto social contemporáneo que extiende y amplifica las dificultades de relación con los otros. Desde la perspectiva de una “sociología de la experiencia”, estas formas de conseguir respeto se pueden analizar en determinados *órdenes de interacción* (como el escolar, el familiar y el de los grupos de pares) de acuerdo a tres *regímenes políticos de interacción* como son el de la jerarquía, la igualdad y la diferencia<sup>2</sup>.

Estas prácticas se sitúan, a la vez, en un escenario institucional que tiende a no reconocer al joven existente en el alumno y mucho menos a comprender su diversidad étnica, de género, de orientación sexual (Dayrell, 2007; Tenti Fanfani, 2000). A su vez, entre los y las jóvenes existiría una vivencia de ambigüedad entre seguir las reglas escolares y, al mismo tiempo, afirmar la subjetividad

<sup>2</sup> Martuccelli (2007) plantea que si bien “la necesidad de aceptación intersubjetiva es un elemento constante de toda vía de individualización, toma (...) una forma particular en la condición moderna” (p. 207) Así, las demandas de *respeto* se encuentran atravesadas por los mencionados *regímenes de interacción*, que se constituyen en una dimensión social amplia que excede las relaciones cara a cara. En el *régimen jerárquico* las demandas de respeto se construyen en función del rango que cada individuo ocupa en la sociedad, en el *régimen igualitario* éstas son construidas en términos de Derechos Universales, y en el *régimen de la diferencia* se suscitan reivindicaciones particulares y se aboga por el respeto y el reconocimiento por “lo que se es”.

juvenil por medio de las interacciones, posturas y valores que orientan la acción de su grupo (Dayrell, 2007).

La escuela se constituye así en un espacio cultural clave para el estudio de la conflictividad social si consideramos que en las prácticas educativas no se renuncia al ideal de integración social a través de la homogeneización y normalización de la condición infantil y juvenil en un determinado tipo de subjetividad escolar. Y a la vez, en ese proceso de buscar distancia de los imperativos de la socialización escolar, los estudiantes se subjetivan, es decir, construyen estilos (Chávez, 2010), definen intereses, conforman sus identidades, adhieren a posiciones éticas y estéticas y participan de la experiencia social de encontrar otros “significativos”, adultos y jóvenes con los cuales se entablan, también, demandas de respeto y luchas por el reconocimiento.

Partiendo de estas referencias atenderemos entonces al espacio de sociabilidad juvenil asumiendo la indicación de Martuccelli, esto es; intentando hacer comprensibles las formas de respeto que otorgan reconocimiento a los jóvenes.

### 3. Conocimiento y reconocimiento: sobre el respeto entre estudiantes de primer año

En las entrevistas analizadas se pueden distinguir dinámicas cotidianas en donde se juegan procesos de reconocimiento que adquieren distintos matices según se trate de relaciones de compañerismo o amistad, planteándose a su vez diferencias a nivel inter e intragéneros.

El primero de los grupos analizados se conforma por varones que se definen a sí mismos como amigos, comparten una trayectoria escolar y barrial y se conocen desde la primaria. Ser amigos, en sus términos, implicaría que el otro tiene “autoridad” en el sentido de cierta confianza otorgada para hacer cosas que con otros compañeros o desconocidos podrían molestar. En cierta búsqueda de construir estrategias que les permitan simultáneamente participar en los juegos entre ellos y no ser reprendidos por los agentes escolares por “faltar el respeto a los compañeros”, estos estudiantes comentan: “siempre nos sentamos así, hay cuatro bancos y nos sentamos los cuatro juntos para molestarnos nosotros, y no molestar a nadie”.

E: ¿entre ustedes no es falta de respeto?

M: no, si estamos hinchando los huevos

P: no, yo porque... Él me dio autoridad para hacer lo que le hago. El otro día pasó el Nahuel y me pegó, ¿qué hice yo? Fui a devolvérsela. Me levanté y cuando fui a devolvérsela, me echó la culpa a mí “fue él”, y batió la cana, es una forma de decir “acusó”

E: o sea que si uno pega tiene que bancársela

P: ¡claro! (...) más a lo hombre.

(Entrevista chicos de 1° año, IPeM)

Interrogados acerca del respeto, los varones explicaron que al ser amigos habría ciertas acciones que, aun resultando molestas, serían toleradas y no entrarían en la categoría de “faltas de respeto”. Esta concesión se sostiene a condición de dejar que las acciones molestas ocurran en un contexto de interacciones simétricas y recíprocas, dejando a los adultos al margen de la regulación, cuestión que “confiere hombría”.

No obstante, las mencionadas concesiones tienen para estos jóvenes, al menos discursivamente, un límite muy claro: dejar al margen de tales intercambios también a la familia, pero no en calidad de agencia de regulación, sino en este caso como objetos simbólicos de ciertas acciones que molestan. La consigna parece ser muy clara: “*la familia no se toca*”, aspecto que se formula en los distintos relatos en los cuales esta regla se transgrede:

E: ¿y entre ustedes? ¿Cuándo hay falta de respeto? ¿Hay falta de respeto?

D: no, nunca

P: sí, ponele, estamos charlando y viene este [señala a Darío] o este [señala a Mauricio] y me dice “*anda a la concha de tu mad...*”

M: eso, eso es falta de respeto, que se metan con mi vieja

E: ¿o sea que un amigo tampoco te puede decir la concha de tu madre?

M: no, pierde el respeto y reaccionás, siempre tenés que tener respeto por eso.

(Entrevista chicos de 1° año, IPeM)

Además de la familia, en el discurso de los estudiantes aparecen otros bienes valorados, vinculados a afectos personales e íntimos (“la banda”, la novia) que si son objeto de agravio puede ser interpretado como una ofensa a la singularidad.

En los relatos de los varones es posible inferir que estos códigos relacionales varían según los espacios o situaciones de interacción; el imperativo masculino hegemónico<sup>3</sup> de definir las cosas entre hombres y a través de la agresión o cierta presencia corporal, no opera de igual modo según se trate de amigos, compañeros o desconocidos. El imperativo cobra mayor fuerza a medida que el otro se vuelve más ajeno y por lo tanto más amenazante:

P: yo voy a un boliche que son de bandas: RP, doble A, todas esas cosas, ahí en CITY<sup>4</sup>... y ahí, por ejemplo, si viene uno de una banda y me hace así [gesto de empujar], porque es más grande y me pecha, vos vas y le vas a meter el pecho ¿por qué? Para hacer respetar la banda.

E: ¿o sea que yo le voy a meter el pecho si no le tengo miedo a la otra persona?

P: claro

D: para mostrar que no le tenés miedo (...) aunque sea verdad, vos le vas a meter el pecho.

M: te acordás el gordito de lro C que agitaba, agitaba, agitaba?... fui le coloqué una cachetada y no me jodió más... Le quería pegar a él.

P: no, una vez me pecho así, fui lo peché así con pie y todo, lo tiré y no se me paró

M: el otro gordito que me pechó, lo peché y después vino otro y nos separó

(Entrevista chicos de 1° año, IPeM)

3 Los estudios sobre masculinidad ponen de relieve la relación entre el género masculino y la violencia, aunque las diversas masculinidades se relacionan diferencialmente con ella (Gilmore, 1994; Connell, 1997; Montesinos, 2002; Lomas, 2007). Para Urresti (2011), el modelo tradicional de masculinidad puede definirse como la institución socio histórica de una normalidad dentro de la que funcionó la construcción de los roles de género. El mandato de “ser hombre” constituye una *imago* corporal, en la *hexis* varonil (disposiciones físicas, gestos y *performances*) radica la virilidad, esa apariencia dura, distante y de escasa o controlada gesticulación. En este conjunto de disposiciones gestuales y hábitos corporales anidan mandatos de moralización: ser un hombre es no llorar, no demostrar emociones, no enrojecer como un muchacho, no mover las manos como un “mariquita”, hablar con tono engrosado, mirar a los ojos, estar dispuesto a irse a las manos cuando corresponda, no dejarse amedrentar por la presencia de otros varones, no abandonar la postura y sostener la mirada ante posibles amenazas (Tomasini, 2013).

<sup>4</sup>Discoteca destinada a un público menor de edad, ubicada en la zona céntrica de la ciudad de Córdoba.

García y Madriaza (2005) señalan que la violencia puede usarse como un modo de conocimiento de una alteridad que aparece inaprensible; en este sentido, su presencia puede ser más intensa cuando hay menos conocimiento y disminuir en la medida que se vaya generando un vínculo o estableciéndose cierta relación. El golpe e incluso otras formas de violencia funcionan tanto como un modo de reducir lo amenazante y desconocido del otro, como para establecer los límites entre uno y el par, en este sentido sirve para conocerse ante el otro y ante sí mismo (García y Madriaza, 2005). Al mismo tiempo estos autores sostienen que puede servir también como un modo de prevenir la violencia o la imposición del otro, de allí que se sientan obligados a tener que “meter el pecho” cuando ingresan a un lugar donde no hay conocimiento entre uno y los otros. Para esto construyen lo que Dubet y Martuccelli (1998) denominan el “rostro”, un modo de presentarse ante el otro, en el cual se tensiona lo que uno oculta (el miedo en este caso) con lo que se intenta *mostrar*.

En las distintas situaciones de interacción relatadas por los varones, podemos ver la importancia del uso del cuerpo como recurso que permite adecuarse a diferentes contextos relacionales. En el encuentro con un desconocido, el recurso de “meter el pecho” se utiliza tanto como una forma de conocimiento del otro, como para ganar o no perder respeto. En cambio, en las relaciones entre amigos, las actuaciones<sup>5</sup> de masculinidad les permiten definirse dentro de un nosotros, explorar los límites de esas grupalidades y diferenciarse de otros no tan ajenos, como son los compañeros. Al mismo tiempo, los juegos corporales que suelen expresarse en las relaciones entre compañeros les permiten a los y las jóvenes construir un espacio distanciado de la regulación adulta y escolar.

Por otra parte, la confianza existente en las relaciones de amistad permite que el respeto no sea un bien a disputar y/o preservar permanentemente. Aunque uno no debe defender el respeto de manera constante, puesto que ya “hay respeto” ante un amigo, hay ciertas situaciones en las que se debe asegurar, como cuando el otro involucra a la familia. A nivel discursivo hay ciertos códigos relacionales que son generalizados, como el no meterse con los íntimos (familia, madre, banda, novia), *bancarse* el golpe (tanto en el sentido de tolerar el dolor por la intensidad del golpe como de no acusar) y el imperativo de responder ante una amenaza. A través de prácticas corporales, estas reglas implícitas se aprenden y construyen de modo variado según las significaciones que obtienen en distintos contextos relacionales y situacionales.

Saucedo Ramos (2006) reconstruye regulaciones similares en las relaciones entre jóvenes en la escuela media, como la de “llevarse y aguantarse”, señalando que éstas se constituyen como elementos mediadores de sus acciones y como herramienta importante de socialización en cuanto al aprendizaje de los límites en las interacciones.

Podemos agregar, siguiendo a Mejía-Hernández y Weiss (2011), que cuando los jóvenes interactúan no están únicamente siguiendo esquemas, procedimientos y reglas, sino que pueden

---

<sup>5</sup> Siguiendo a Butler (2001) entendemos al género como un hacer, como una *construcción sostenida por actos*. La realidad de género está creada por *performances* sociales sostenidas; *performance* repetida que es a la vez reactuación y reexperimentación de significados socialmente establecidos (Butler, 1990).

aceptar, resistir, negociar o modificar: “al sentir de determinada manera, al interpretar la situación y las reglas, al decidir y elegir su participación en la práctica se *auto regulan*” (p.5).

Es interesante cómo, para los varones, estas regulaciones se modifican, cuando se interactúa con las chicas. En una de las entrevistas se compartió con ellos un fragmento del registro de observación de una jornada escolar y se indagó sobre ella:

Situación: “Lourdes le pega en el pecho a Erick y él le dice que le duele, se toca adonde le pegó y hace un paso hacia atrás. Lucía le dice: “*no tenés que hacer así, tenés que bancártela, así mirá*” (lo agarra, lo acerca a ella, y lo hace enderezarse, sacando pecho).

E: ¿Por qué uno no puede demostrar que le dolió? Si a Erick le dolió

M: porque tenés que ser macho

P: enfrente de una mujer no lo tenés que decir: tragate saliva y después sobáte.

(Risas)

D: hacéte el que no te duele y andáte para otro lado (...) No da para pegarle a una mujer

P: sí, porque no da para pegarle a una mujer así, quedas como un cobarde

(Entrevista chicos de 1° año, IPeM)

Cuando una chica golpea a un chico éste debe ocultar su dolor para corresponder con cierto ideal de masculinidad y así “ser macho”. Sin embargo, claro está para ellos que esta condición constituye un “rostró”, del que pueden distanciarse en un ámbito de relativo resguardo de la intimidad (una entrevista grupal con sus amigos), dando cuenta de un amplio repertorio de estrategias de ocultamiento y evitación (por ejemplo cortarse el pelo para no ser tironeado<sup>6</sup>, reírse momentáneamente o “tragar saliva” para luego “sobarse” en privado). Estas acciones resguardan de ser considerado un cobarde y, por lo que podemos inferir según los análisis previos, de perder el respeto. En estos intercambios, la autorregulación en los jóvenes parece responder a aprendizajes sobre las expectativas de las actuaciones correctas en cada situación para cuidar la imagen de sí ante la mirada de los otros.

En otra entrevista a un grupo de jóvenes mujeres que, a diferencia del grupo de varones, no se conocían antes de iniciar el primer año, aparecen importantes diferencias en cuanto a los aprendizajes de ciertos códigos relacionales, ya que se refleja todo el tiempo en sus relatos la inestabilidad de las relaciones que recién comienzan a configurarse. Observamos que en sus relaciones también la corporalidad adquiere centralidad como recurso tanto para conocerse como para ir definiendo la situación y ganar respeto:

M: las chicas también, porque te joden, te pelean. Por ser, el otro día a la Lucía le pegó la Roxana y la Lucía se enojó, pero la Roxana no le importa si vos te enojás con ella, ella va a seguir jodiendo igual, no le interesa. Después vino la preceptora, la llamó y no sé qué le dijo y ella dice como que “*no, yo no fui, que se lo dicen jodiendo*”, pero hay veces que te dicen jodiendo pero te pegan fuerte y te hacen doler

B: entonces te dice “*Oh! Lucía que es un juego, una broma, o algo*” y...yo le decía sí o no, porque ella me dice: “*la conoce a zapatilla*”, le digo: “*quién?*”, “*la zapatilla*”, me dice, “*el que te pega con la rodilla*” y me pegó en la espalda fuerte. Después cuando llegué a mi casa tenía todo esto hinchado.

(Entrevista chicas de 1° año, IPeM)

En este fragmento podemos observar cierta fragilidad en las relaciones, dada por el poco conocimiento entre ellas, que tiene implicancias en las significaciones de las situaciones, ya que

<sup>6</sup> Esta fue otra de las estrategias mencionadas por los varones entrevistados, argumentando que “dejándoselo largo” aumentan las posibilidades de que se lo tiren en un juego corporal o pelea.

cuando no hay códigos de interpretación compartidos aparece la duda: ¿fue en juego o no?, ¿tengo que responder o no?, ¿Cómo actúo?

Por medio de la corporalidad pueden indicar la orientación afectiva de la relación así como el lugar en que posicionan a otro. Para comprender su sentido, resulta fundamental prestar atención a la producción de la interpretación de gestos y posturas corporales que realizan de manera constante. La mirada es uno de los recursos corporales empleados en sus relaciones; uno de sus usos habitualmente es nombrado como “rebajar”:

B: Es que estábamos en educación física, con la Roxana nos fuimos para otro lado y llegamos más rápido y después al rato vino ella (...) y yo la miraba a ella y ella me dice “*qué me mirás?*”; le digo “*oh!, bueno dejála*”, y seguimos con la Roxana y no sé con quién más fuimos, ah!, con la Brenda... y bueno y después me empezó a provocar ella y es que me empecé a arrepentir de haberle dicho todas esas cosas a ella y después al otro día no me hablaba ella y era como que le quería hablar a ella, pero era como que no me escuchaba, no, no me decía nada, yo le hablaba y cada vez que le hablaba me rebajaba... después me arrepentí de haberle dicho eso.

(Entrevista chicas de 1° año, IPEM)

Otro aspecto que aparece tematizado en las entrevistas de las chicas tiene que ver con la producción de diferencias entre ellas a partir de la interpretación de distintos estilos corpóreos asumidos en la vida social en la escuela. El mostrar, seducir, estar entre los varones y utilizar la fuerza física como modo de imponer respeto o darse a conocer, son descalificados y, al mismo tiempo, aparecen como anhelados en este grupo de estudiantes. Se puede interpretar, por ejemplo, cierta ambivalencia en torno a la construcción que hacen de la “agrandada” quien, en un contexto en el que nadie es grande, se aparta de la cultura escolar a la vez que se muestra exitosa en ciertos ensayos de seducción con los varones que, despectivamente, las entrevistadas denominan como “parar el culo”. Pero, al mismo tiempo, se buscaría parecerse a ella y se admira su capacidad para imponer respeto.

M: como ser la Roxana está siempre con los varones, con todos los chicos

B: Anda abrazada, le da beso

M: Que cuando se acerca, o sea algún varón, la está abrazando algo, ella lo único que hace parar el culo. Y se le ve toda la cola, se le ve toda la panza y se hace más la agrandada y nadie la apaña.

(...)

B: La Natalia, le decía a la Roxana que era una agrandada, que no quiere ser como ella, que era mejor estudiar que ser una agrandada y... la Roxana ahí se enojó y se dijeron un montón de cosas

(...)

M: ¡ah!, si ese día sí, y ahora la Sabrina dice que nosotras nos queremos hacer parecido a la Roxana, nosotras no nos queremos ser parecido a la Roxana, nosotros somos así

M: dice que no nos queda bien, que nos hacemos ver mucho

(Entrevista chicas de 1° año, IPEM)

Finalmente, aunque de modo menos imperativo que para los varones, para las chicas la violencia física puede aparecer como potencial recurso de defensa y protección de la imagen de sí; en fin, ingresa en la lógica de las actuaciones posibles para hacerse respetar:

E: ¿Y ustedes sienten que por ejemplo acá en la escuela sus compañeros o chicos de otro curso, sienten que les han faltado el respeto como chicas?

M: Me parece que casi todo el curso

E ¿por qué?

M: Porque los chicos te joden te dicen un montón de cosas



B: y hay algunas personas que no les gusta que digan esas cosas, les cae mal  
 E: pero a ver, qué cosas, por ejemplo, que les dicen que ustedes sienten que...  
 M: Pero hubo cosas que no me gustaron entonces fui y le dije a la preceptora... a mi no me gusta que me hagan bromas pesadas  
 M: O sea todos tienen derecho a joder pero tienen un cierto punto para corte  
 B: Como el día de la película  
 M: O sea vimos una película que había una persona, es morocha, tenía rulos así y decían que era la Lucia  
 B: Yo me sentía mal, aparte cómo se llama...?  
 M: El Teo  
 B: el Teo me decía cosas, y por ahí me daba ganas de levantarme y pegarle una cachetada, porque no sé por qué se la metió con mi abuela, porque... eh... que tenga un poco más de respeto, mi abuela murió el año pasado, que tenga un poco más de respeto porque yo no me metí con su familia  
 (Entrevista chicas de 1° año, IPeM)

Aparece, tanto como en el caso de los varones, el resguardo de ciertos bienes personales como la familia, como un límite que rayana la falta de respeto; nuevamente se menciona su vinculación con el conocimiento y la singularidad cuando expresan: *‘el otro no sabe si a mi mamá, abuela, le está pasando algo, se está muriendo o está enferma’*.

Por otro lado, entre estas chicas la violencia física o simbólica parece intervenir con más fuerza cuando el otro es ajeno, como un modo de conocimiento y a la vez de diferenciación. Quien es percibido como diferente se construye como alguien que por su ajenidad se vuelve amenazante: “es agrandada”, “se mete”, “te mira mal” dicen las estudiantes sobre una compañera discriminada por su nacionalidad:

M: yo me senté con ella y me saqué un 10 en lengua, después... yo no me hablé más con la Peruana esa de mierda  
 B: La agarro a la peruana y le hago pum! así  
 E: ¿por qué?  
 M: porque le tenemos odio, se quiere hacer la importante. Estamos hablando con la Natalia y ella se mete, “andáte” me dice, le digo: “callate, che vos, ¡peruana de mierda!”, “yo no quiero, yo no quiero” (burla, con el tono de voz), pero cómo habla  
 L: la otra vez, la toco así y le digo, “se te cayó un hoja”, “no me toques!” me dice  
 (...)
 B: porque se hace muy la... o sea, se para así, se hace la agrandada, cuando yo paso me mira mal, así  
 M: pasamos por el otro lado  
 L: a la Yanina la odia  
 (...)
 M: ¿sí?, en cualquier momento la hago re cagar (...)  
 B: la Luciana estaba el otro día haciendo fuerza, así... entonces yo vengo, paso por acá por al lado así, vengo y paso para el patio...y me mira así de pie a cabeza como diciendo  
 L: rebajándote  
 B: (...) y le digo “vení, si no te voy a hacer nada, si te tengo que pegar, te voy a pegar, si no, no”. Y se fue corriendo para allá  
 (...)
 L: nosotros le preguntamos si... “vos, te sentís discriminada que venís de otro país?”, dice “sí”; “y por qué?”, dice la Sabrina dice “porque te parece raro como hablamos?”; “sí” dice; le dice la Analía “bueno, la única que llora acá, sos vos”.

(Entrevista chicas de 1° año, IPeM)

Las entrevistadas justifican el ejercicio de la violencia atendiendo a un criterio en el que importa menos lo que la compañera extranjera haga que lo que se perciba de ella. Blázquez (2010)

analiza mecanismos similares entre mujeres que concurren a los bailes de cuarteto. Señala, retomando a Goffman, que “la expresividad del individuo parece involucrar dos tipos radicalmente distintos de actividad significativa: la expresión que da y la expresión que emana de él” (Cit. en Blázquez, 2010:23). En este sentido cualquier expresión que emana de la estudiante es tomada por estas compañeras como un indicio de su diferencia que motiva su descalificación y agresión.

En el contexto de las relaciones entre jóvenes las prácticas violentas no constituirían un acto impulsivo, irracional y sin sentido, como muchas veces es significado por las y los agentes educativos. Más bien, como hemos intentado mostrar, en estas prácticas se ponen en juego múltiples sentidos y es mediante la disputa de éstos que se van construyendo identidades, alteridades y vínculos.

En algunas oportunidades, tal como se puede observar en las citas anteriores, estos sentidos se entraman fuertemente con las construcciones de género, en donde suelen disputarse expectativas de lo que se considera como masculino o femenino. Así, según se ha analizado, se puede entrever cierta tensión en las definiciones de la masculinidad de los varones, que están en relación con las formas de femineidad que construyen sus compañeras. El ejercicio de la violencia física suele estar regulado por una serie de códigos grupales y sociales que se comparten implícitamente. Por ejemplo, cuando los varones relatan una variedad de modos de autorregulación para no pegar a sus compañeras u otras mujeres, pero enfatizan el papel del golpe como recurso físico para construir relaciones y diferenciaciones entre ellos. En este caso se advierte una fuerte normatividad social<sup>7</sup> respecto a la violencia hacia las mujeres (“*no pegar a las mujeres*”) pero, paradójicamente, se asienta en construcciones de género que perpetúan esta violencia, basadas en el binomio: Varón: activo-protector, Mujer: pasiva y frágil. A lo anterior se suma la proscripción de pegarle públicamente porque eso constituye una afrenta a la imagen del varón. En este sentido, hay que contenerse y aguantarse de pegar a una mujer pues lo contrario es de “*poco hombre*”.

Asimismo, como se mencionó anteriormente, las mujeres también ponen en tensión las identidades de género cuando no responden desde lo que socialmente se construye como típicamente femenino, en este sentido Mejía Hernández y Weiss (2011), en México, analizan ciertas prácticas relacionales entre mujeres y encuentran una gran similitud con algunos de los modos de vinculación relatados entre los varones. Se preguntan entonces

Si no estamos asistiendo a la creación de una nueva feminidad entre las adolescentes (...) Una feminidad que ya no se rige por parámetros de sometimiento, dependencia o pasividad sino que se está construyendo en intercambios caracterizados por competencia, confrontación, uso de la fuerza física, predominio y proactividad. Hasta hace poco, todos estos atributos eran considerados propios de la construcción de la identidad masculina (p. 567).

<sup>7</sup> En las últimas décadas, los movimientos de mujeres y los procesos por la exigencia y construcción de marcos de derecho para las relaciones de género, han dado lugar a cierta sensibilización social sobre la violencia de género. Sensibilización que se expresa en el tratamiento de esta temática a nivel mediático y, en menor medida, escolar, en especial respecto a la violencia física, aunque es menor la profundización sobre ciertos mandatos y estereotipos de género que sostienen esta violencia.

#### 4. De miradas, juegos y jodas: prácticas relacionales y procesos de reconocimiento entre estudiantes de 4° año

Entre los y las jóvenes entrevistados de 15 a 17 años aparece con recurrencia la significatividad de la mirada en sus prácticas relacionales. Por una parte, la mirada como herramienta de reconocimiento de las sensaciones, sentimientos e implicancias del otro en una situación particular; reconocimiento que, a su vez, permitiría regular ciertos intercambios propios de la sociabilidad entre jóvenes, por ej.: cuándo parar o cuándo seguir con una broma o burla:

C: (...) por más así que no nos hablemos, uno lo conoce a la otra persona. Uno conoce la actitud, con una mirada ya uno conoce, sabés en qué momento si una broma no le gustó, y si ya te das cuenta que no le gustó y la seguís es porque ya lo estas buscando.

(Entrevista chicas de 4° año, IPEM)

En la lógica de la amistad entre compañeros y compañeras, la mirada confirma el lugar de cada uno en el grupo, en la aceptación de los juegos y las "jodas" o en la complicidad de las transgresiones escolares y es vivida como tranquilizadora puesto que el reconocimiento está presente como aprobación del otro como alter ego, como par. La vivencia, para el que recibe la mirada, es de autoconfianza, sentimiento que está en la base de las relaciones de amor y fraternidad de acuerdo al modelo hegeliano revisado por Honneth<sup>8</sup>.

La mirada, por otra parte, puede constituirse en motivo de enfrentamientos; una pelea puede surgir a partir de lo que se interpreta como una mirada que descalifica, ridiculiza, rebaja.

E: Por ejemplo, ¿te acordás de alguna vez que eso haya sido una diferencia fuerte?

D: Si, el año pasado nos peleamos con unos.

E: ¿Y qué había pasado? ¿Por qué había sido?

D: Y porque si, te miraban mal, todo. Eran los chetos, esos flogger.

F: Y te empiezan a mirar mal, que esto que aquello, y te da bronca, te da bronca, porque te miran y no saben quien sos.

E: Y ustedes, cuando ellos los miran así, ¿qué están pensando? ¿Qué les dicen cosas? ¿Que los están rebajando?

F: Claro.

M: Si, es obvio, te das cuenta cuando te miran mal.

F: Te miran mal, te miran mal, y primero eso, y si estás chupado vas y lo re cagas a trompadas.

(Entrevista varones de 4° año, IPEM)

Este extracto nos permite inferir la importancia de la mirada como mecanismo que condensa una clasificación social preexistente. La mirada como provocación parece generarse en un plano relacional de jerarquías en el que alguien que se presupone en posición social privilegiada "ubica" al otro en una posición a la que cree que pertenece. Según nuestros estudios previos (Paulín, 2010; Tomasini y otros, 2010), la mirada es el significante que condensa tal dinámica; con ella se provocan, se desafían, se intimidan, se "rebajan". En la lógica del enfrentamiento entre compañeros y

<sup>8</sup> Honneth, desde un enfoque negativista del modelo de reconocimiento hegeliano, analiza las formas del menosprecio propias de la humillación y el maltrato físico y concluye que la forma del reconocimiento que le corresponden tiene que ver con el amor. La actitud positiva hacia sí mismo es la autoconfianza que es, para Honneth, el estrato más básico de seguridad emocional y física en la exteriorización de necesidades y sentimientos propios, premisa psíquica para el desarrollo de todas las otras formas de autoestima más amplias.

compañeras, la mirada es vivida como *interpelación a dar cuenta de sí* que apunta a la existencia y al valor como persona.

Podemos pensar en la existencia de una red de expectativas corporales reciprocas que condiciona los intercambios entre los y las jóvenes (Le Bretón, 1990), una fuerza implícita de regulación microsocia que opera a través de una permanente lectura de la corporalidad, el movimiento, la postura, la voz y la mirada (García Madriaza, 2006).

Los juegos y jodas aparecen como otra práctica de conocimiento y reconocimiento entre estos y estas jóvenes, cuya regulación construye fronteras entre *conocidos* y *desconocidos*:

C: (...) siempre está el compañero que se mete y los separa. Por ejemplo el otro día bueno ella estaba haciendo un juego de manos con Fernando y se termina Fernando todo arañado y ella con la pera partida. Y después Fernando vino arrepentido y le pidió perdón. (...) Y ella estaba enojada y no lo quería perdonar, y yo le decía “*pero perdonálo, si te está pidiendo perdón, está bien, no es algo intencional que te haya hecho eso, es un juego de manos*”.

C: Aparte estaban jugando.

C: Claro, es un juego de manos. Así como le puede haber pasado a ella me puede haber pasado a mí o le puede pasar a cualquiera porque todos jugamos así.

E: ¿Todos juegas así a juegos de mano?

C: No todos, no todos, pero entre nosotros sí.

Victoria: No, no, ese día fue el día que hizo mucho calor, y él estaba pesado y yo no estaba de humor, y entonces él me empujó, yo le pegué, él me pegó y bueno, quedamos los dos tirados en el suelo.

(Relatan intervención de preceptora y vicedirectora)

E: ¿Y te parece que sirvió lo que hablaron con vos desde la escuela para que eso se solucione?

V: No, pero con el chico está todo bien, fue el momento que estaba re pesado el día y él también estaba pesado y bueno, yo no soy muy paciente, entonces nos agarramos y nos peleamos. Pero yo vengo del año pasado con él y siempre nos llevamos bien, fue el momento nomás.

(Entrevista mujeres de 4° año, IPEM)

Esta situación que relatan y nominan como “juegos de mano” parece una práctica privativa entre cercanos o afines (aluden a un “nosotros”) y puede leerse en términos de acuerdos tácitos y sutiles entre quienes pertenecen a esa determinada configuración grupal respecto a lo que puede ser considerado un juego/broma y lo que supone un exceso de lo tolerable. Más allá de lo preestablecido, estos límites son situados y contextualizados, es decir, la línea entre lo tolerable como broma y lo que no lo es o deja de serlo se define según el lugar donde acontece, quiénes participan, quiénes observan, las posibles consecuencias, el objeto sobre el que versa la broma, etc.

En clave situacional, en este “juego de manos” la intervención de un par puede interpretarse como un modo de recordar la ruptura de los límites preestablecidos (el chico y la chica se lastiman físicamente). Asimismo se identifica una reparación a partir del pedido de disculpas (que a su vez da cuenta del reconocimiento de un límite excedido), posible quizás porque el daño físico es “menor” y no pone en juego otros aspectos de sí, como la reputación, dignidad, orgullo, intimidad<sup>9</sup>. Desde la valoración de una de las participantes, el puntual traspaso de límites parece haber posibilitado una descarga momentánea de malestar (“*hacía mucho calor*”, “*él estaba pesado y yo no estaba de humor*”, “*con el chico está todo bien, fue el momento que estaba re pesado...*”).

<sup>9</sup> Que si son objeto de “bromas” la posibilidad de sostener el vínculo previo sea, quizás, menor.

El joder en clase aparece referido en otros pasajes de las entrevistas como intercambios que escapan a la regulación adulta:

F: (relatando los cambios de lugares en que se sientan en el aula) “Y acá estaban los profes, y acá está el pizarrón y acá nosotros siempre hinchábamos los huevos, estábamos sentados así. (...) después nos pusimos todos derechos así porque no sé que gilada nos había dicho que nos iban a amonestar. Después nos querían poner un varón y una mujer y íbamos a hacer lo mismo porque son los varones y las mujeres que hinchan los huevos entre ellos así que... (...) De todas formas vamos a hinchar los huevos”.

(Entrevista varones de 4º año, IPEM)

Este joder o “hinchar los huevos”, como formas que les permiten amenizar los tiempos y rutinas áulicas (“pasar el rato”), se corresponde con lo que en los estudios mexicanos llaman “echar relajo”, una manera de comportarse -en ciertas situaciones sociales- suspendiendo la seriedad y manejándose con burlas y sarcasmo. Formas particulares de intercambio social que, al ajustarse o regularse según el tipo de vínculo que tienen los participantes, sus estados de ánimo y las circunstancias, cumplen un papel importante en la construcción de modos de relacionarse y definiciones de sí mismos (Saucedo Ramos, 2000). Quienes participan de este intercambio aprenden a interpretar señales, a veces muy sutiles, respecto de hasta dónde es posible moverse:

El relajo no es un estado generalizado de relación intersubjetiva sino que la orientación subjetiva de cada adolescente se integra y a la vez conserva la independencia que posibilita que en determinado momento el campo de intersubjetividad empiece a desvanecerse, como es el caso de los amigos que riñen porque alguno “ya se pasó”, o las mismas regulaciones que los compañeros le ponen a algún chico que ya está haciendo demasiado relajo (Saucedo Ramos, 2000: 43).

La autora explica que, desde la perspectiva de los alumnos, “echar relajo” en las aulas no es visto como un problema de indisciplina y que, si los docentes apelan a recursos disciplinarios (como echar del aula o consignarlo como evaluación actitudinal) cuando hacen bromas por los contenidos académicos o se burlan de algún compañero, los estudiantes no comprenderán ni aceptarán tales sanciones porque el sentido de esa participación en el aula se regula desde marcos de significatividad diversos (como ganar mayor seguridad en el ejercicio de la masculinidad o feminidad, divertirse, restar formalidad y escapar al aburrimiento en el aula).

A su vez, en su relato, chicas y chicos señalan que los límites en lo que es significado como juegos-peleas se relaciona, también, con el tiempo de conocimiento mutuo y la “maduración” personal: “*Y es que como que hay algunos que maduraron, otros que no, otros que no se bancan las jodas y otros que se envenenan al toque y se quieren pelear si o si, ¿entendés?*”<sup>10</sup>. Por su parte, varones aluden a una diferencia entre ellos y las chicas a la hora de reconocer y respetar los límites:

E: ¿Y con las chicas del curso como se llevan? ¿Pueden hacerse compañeros, son amigas o no se dan bolilla?

D: Si, nos hablamos con todo el curso.

F: Si, pero hay algunas que son hartantes, se pasan.

E: ¿En qué sentido son hartantes?

F: Son hartantes, que no saben cuándo hay que poner freno.

E: Pero, por ejemplo, ¿te molestan? ¿Se burlan de algo? ¿O hablan?

F: De distintas formas.

<sup>10</sup> En palabras de un varón de 4º año, en entrevista grupal, IPEM.

D: Hablan todo el día. (...) Te gritan, todo.

(Entrevista varones de 4° año, IPEM)

Para los varones, en muchas ocasiones, la pertenencia a una configuración grupal implica constituirse en lo que se considera una identidad masculina; identidad definida por la práctica de la heterosexualidad. Sus compañeras señalan:

V: (...) pasa más en los hombres que empiezan como a discriminar porque sos puto o porque sos lesbiana pero en las mujeres que se yo, no es lo mismo.

C: yo creo que las mujeres los aceptan más.

V: Si aparte vos vas a conocer muchas mujeres que tienen muchos amigos putos y muchas amigas lesbianas, pero en el hombre es como que...

C: Es como que le sale el machismo de adentro así y como que no lo aceptan.

G: Si, pero es hasta que lo conocen un poco más y todo, después está todo bien.

(...)

V: Vos lo ves y es como que lo discriminan pero un chico de 20 años ve a los putos y por ahí no le pasa nada, si es puto es puto.

C: Es también depende la madurez yo creo. Yo creo que una persona más madura lo va a aceptar mejor que un chico de 17 años que piensa totalmente diferente, que tiene otro pensamiento en la cabeza, otro mambo.

V: Son como más cerrados. Por ahí ven un puto y como para quedar bien se van a burlar de él pero para burlarse nomás.

C: Aparte también se dejan llevar mucho por lo que dicen los demás, porque si es un grupo de amigos y a uno le cae bien el puto y a los otros no, él para quedar bien con los amigos a él también le va a caer mal.

(Entrevista mujeres de 4° año, IPEM)

Siguiendo el relato de las chicas sobre lo que sus compañeros varones hacen, podemos pensar que los jóvenes hacen género en sus procesos relacionales a partir del rechazo y la exclusión de sus compañeros gays. La masculinidad se afianza en tres pilares (Burín, 2000): no ser una mujer, no ser un bebe y no ser homosexual. Burlarse del otro, discriminar al compañero gay, opera como mecanismo de diferenciación que, ubicando al otro en el lugar de lo rechazado, legitima una posición, la de varón heterosexual. Estas actuaciones de género se inscriben en una *matriz heterosexual* (Butler, 2001), modelo discursivo/epistémico hegemónico de inteligibilidad de género que supone que para que las personas se vuelvan inteligibles, para que los cuerpos se vuelvan coherentes, “tiene que haber un sexo estable expresado mediante un género estable (masculino expresa hombre, femenino expresa mujer) que se define históricamente y por oposición mediante la práctica obligatoria de la heterosexualidad” (p.38).

Las confidencias-infidencias, recuperando la mirada de los y las chicas, admitirían una lectura como prácticas de diferenciación inter-género.

D: No, los varones si así, pero contárselo a las mujeres no.

F: No, a las mujeres no.

E: O sea, si tenés una amiga no...

D: No.

E: ¿pero tienen compañeras amigas?

Varios: Si.

E: Pero si ustedes están diciendo que les cuentan cosas y que a ellas no...

D: Pero no da para contarle a las chicas.

F: No, no da.

E: ¿Por qué?

- D: Y las chicas si nos cuentan todo.  
 F: Pero los hombres no da contarles.  
 D: No, nosotros no les contamos, es diferente no sé.  
 E: ¿Y en qué ves la diferencia? (...)  
 F: O sea, no es lo mismo que una chica que se yo te cuente giladas del novio que se yo.  
 E: Que vos le cuentes de una chica.  
 F: ...de una chica.  
 D: Como que nos da más vergüenza a nosotros.  
 F: Claro.  
 E: ¿A vos te parece lo mismo o vos tenés confianza para contarle a alguna chica?  
 M: Si, si es una amiga mía si, si yo sé que no va a largar la lengua después. Si va a largar la lengua no le cuento nada.  
 E: ¿Y alguna vez les pasó que alguna compañera o algún compañero que creían que era más amigo le haya contado a alguien lo que le contaron?  
 F: No, porque entre los varones hay un cierto código, y si yo te cuento un secreto a vos y vos lo andas divulgando, yo a vos te voy a romper la cabeza.  
 E: ¿Eso se sabe entre los varones?  
 F: Claro, porque es una cosa de que te quedés callado vos y que no lo andes publicando, porque ya quedás como el culo, pareces mina.  
 E: O sea, la idea de contarse cosas y quebrar los secretos sería una idea de que serías más mina, y eso sería imbanable para un chico. ¿Todos piensan lo mismo?  
 Varios: Si.  
 E: ¿Y harían como dice Fernando que lo haría cagar si les cuenta al otro las cosas?  
 F: Si.  
 M: Chabón, si es un amigo mío no, no sé.  
 E: ¿Lo hablás? ¿Le decís “por qué lo contaste”?  
 M: Y listo, no, sí, sí, nada más.  
 F: Depende, porque vos no le van a contar alguna gilada que te importe en verdad y que el otro gil...te da por los huevos.  
 M: Claro.  
 D: Si, depende que le contés también.  
 F: Claro, y depende a quien se lo contás.  
 D: Si vos le contás algo así y sabés si, que lo dijo, está todo bien, pero si es algo que vos le decís que es importante no, no te lo va a contar.  
 F: Claro.

(Entrevista varones de 4º año, IPEM)

Las *confidencias*, que presuponen una relación de confianza, son referidas, por estos varones, como límite en las relaciones de amistad con las chicas: la vergüenza de compartir algo reservado e íntimo a las chicas (que “cuentan todo”) y el temor a que estas “larguen la lengua” o “se vayan de boca”, *infidencias* señaladas como actitud típica de las chicas. Indican que, entre chicos, hay una capacidad de discrecionalidad que opera como un código que, si un varón rompe (“se va de boca”), queda expuesto como “chica”; situación de infidencia que motiva enfrentamientos y se puede arreglar con golpes físicos.

## 5. Reflexiones finales

En el análisis presentado hemos querido mostrar cómo en las relaciones entre jóvenes en el ámbito escolar se despliegan diversas prácticas relacionales (juegos, jodas, miradas, usos del cuerpo) en las que se ponen en juego procesos de conocimiento y de reconocimiento, de sí y del otro. Éstos pueden tramitarse tanto desde afectos positivos, como el amor y la amistad, o negativos como el odio y el temor.

El concepto de prácticas relacionales proviene de la psicología cultural a partir de redefiniciones de Dreier (2005) y Holland (2004) que postulan que son prácticas destinadas a la relación con otros y con sí mismo para construir identidades, en las cuales los jóvenes, en este caso, deciden, interpretan, reflexionan y actúan sobre los devenires de su convivencia con otros. En ese sentido, son prácticas que no siguen reglas a ciegas sino que están en tensión con ciertos códigos sociales acerca de cómo relacionarse y desde los cuales los y las jóvenes practican, ensayan y aprenden resignificando dichos códigos y construyendo autorregulaciones. Las prácticas relacionales entre jóvenes pueden darse en torno a la amistad, al compañerismo, a las relaciones sexuales y al amor, pero los conflictos y la violencia también están presentes participando en la construcción de sus identidades (Mejía Hernández y Weiss, 2011).

Desde el análisis presentado, una mirada comparativa entre las prácticas relacionales de los y las jóvenes de primer y cuarto año nos permite considerar algunas similitudes y diferencias.

A nivel general, el uso del cuerpo constituye un recurso relevante en las dinámicas de conocimiento y reconocimiento. Asimismo, mientras que en primer año predominan los golpes y los empujones, en cuarto año las actuaciones parecen adquirir un carácter más sutil expresándose, por ejemplo, a través de juegos de miradas. En cuanto a los juegos, entre los jóvenes de cuarto año prevalecen las burlas, sarcasmos y chistes; en tanto que en primer año es central el contacto físico (molestar con el cuerpo, pegarse). Aunque notamos la progresiva aparición de sutilezas en sus prácticas corporales conforme avanzan en sus trayectorias escolares, consideramos que las formas de actuación señaladas no resultan exclusivas de ninguno de los grupos. Además de cuestiones referidas a cambios subjetivos propios del proceso de crecimiento, importarían los aprendizajes de cómo se ponen en juego ciertos códigos, ya que se vuelve relevante ir conociendo con quiénes, con qué, cuándo y cómo se puede actuar de maneras específicas.

Estas prácticas relacionales entre jóvenes en la escuela no se dan en un mero plano interpersonal sino que, como hemos intentado mostrar, en ellas se resignifican marcos sociales más amplios donde se juegan tanto clasificaciones de género como otras categorías y prejuicios sociales (como por ej. aquellos vinculados a la etnia o a la clase social), que establecen jerarquías y diferenciaciones entre ellos. Asimismo se identifican algunas diferencias en las prácticas relacionales a nivel intra e inter géneros que se ligan a imperativos de género hegemónicos y en las que el uso del cuerpo sirve tanto para establecer diferenciaciones como grupalidades. Se desprende de las entrevistas que si bien estas diferenciaciones, y también agrupaciones, operan con mucha fuerza no establecen posiciones fijas en las relaciones que demarcan, posiblemente menos aún en los primeros años del secundario que en los últimos en los que adquieren significatividad las trayectorias de relaciones y vinculaciones.



Por otra parte la violencia también aparece como recurso para el conocimiento de los demás, para obtener el reconocimiento o prevenir la imposición del otro, especialmente cuando no hay códigos de interpretación compartidos.

A su vez, en las prácticas de sociabilidad, los y las jóvenes construyen su propia identidad de género en la confrontación con imperativos culturales situados sobre los que la escuela toma diferentes posturas, que no hemos podido analizar aquí por razones de espacio.

No obstante, podemos señalar que en cuanto se sitúan en un contexto institucional específico como el escolar, las prácticas relacionales entre jóvenes en la secundaria deben pensarse en la tensión que puede expresarse entre las regulaciones juveniles y las propiamente escolares. Por una parte, muchas de las prácticas relacionales entre los y las jóvenes parecen adquirir centralidad en situaciones escolares de escasa mediación del conocimiento que son vivenciadas desde el desenganche y aburrimiento.

Por otro lado, se puede pensar que a través de estas prácticas relacionales se construye distancia respecto de ciertas regulaciones escolares sobre el cuerpo, el uso de los espacios, etc. Consideramos que los usos del cuerpo en los modos de conocimiento y reconocimiento entre estudiantes y como forma de aprendizaje relacional son un aspecto habitualmente negado y desconocido por la institución educativa, que más bien tiende a limitar sus expresiones en las relaciones escolares.

En síntesis, un aporte significativo de este trabajo es haber permitido advertir no sólo que el cuerpo es central en las prácticas relacionales de las y los jóvenes sino que esta centralidad adquiere matices conforme ellas y ellos avanzan en su trayectoria escolar.

Asimismo, aunque se advierten códigos relacionales generalizados, la significación sobre distintos usos y posturas corporales (formas de caminar, “meter el pecho”, miradas, juegos de manos), así como otras prácticas relacionales como las infidencias o confidencias, varían según los contextos de interacción, tipo y calidad de la relación en las que se desarrollan (con desconocidos, conocidos, amigos, compañeros, entre varones, entre mujeres, en la escuela, en un boliche, en el curso).

En este sentido, observamos, que cuando hay códigos de interpretación compartidos, es posible anticipar con mayor precisión el significado de una acción y la respuesta que se espera en cada contexto de interacción. A su vez la necesidad de “dar cuenta de sí” ante el otro todo, no sería tan imperiosa en vínculos de mayor confianza, ya que el reconocimiento de un otro significativo brinda autoconfianza, mayores posibilidades de despliegue subjetivo, búsquedas identitarias y márgenes de acción.

Finalmente si bien las diferenciaciones, jerarquizaciones y clasificaciones entre las y los jóvenes se encuentran atravesadas por categorías de un universo social más amplio, se observó que su uso y posibilidad de resignificación se encuentran sujetos a las definiciones de situación posibles en cada orden de interacción. Lo cual implica que los jóvenes ejercen no solo un papel activo en la

construcción de sus relaciones sino que, además, al acceder al espacio de sus reflexiones sobre los conflictos que atraviesan se puede comprender que su participación en la sociabilidad en parte está regulada por imperativos escolares y familiares. La sociabilidad juvenil también se rige por las reapropiaciones morales que, en situaciones específicas, los y las jóvenes despliegan en sus búsquedas por el reconocimiento.

## Referencias

- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Blázquez, G. (2010) "De cara a la violencia. Agresiones físicas y formas de clasificación social entre mujeres jóvenes de sectores populares en argentina". *Sexualidad, salud y sociedad*, revista latinoamericana, n° 6, dec. 2010, pp.10-40. Disponible en: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/issue/view/107>
- Butler, J. (1990). *Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista*. Tomado de Sue-Hellen Case (ed.), performing feminisms: feminist critical theory and theatre, Johns Hopkins press, 1990, pp. 270-282. Traducción de Marie Lourties. Disponible en: <http://www.debatefeminista.com/pdf/articulos/actosp433.pdf>
- Butler, J. (2001) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- Chávez, M. (2010) *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos aires: Espacio.
- Connell, R. (1997). *La organización social de la masculinidad*. In: Valdés, Teresa & Olavarria, José (eds.). *Masculinidad/es. Poder y crisis*. 1ª ed. Santiago: Isis internacional. 170 p
- Dayrell, J. (2007). *A escola 'faz' as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil*. En revista educacao & sociedade. Campinas, n° 100, pp. 1105-1128, disponible en <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>
- Dreier, O. (2005) *Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social*, en Pérez, G.; Alarcón, I.; Yoseff, J. y Salguero, A. (comp.), *psicología cultural*, vol. 1, Ciudad de México: Facultad de estudios superiores de Iztacala, Unam.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Bs. As.: Losada.
- Fernández L. (1994). *Instituciones educativas*. Buenos aires: Paidós.
- García, M. y Madriaza, P. (2005). *Sentido y sinsentido de la violencia escolar: análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos*. Psykhe, 14 (1), 165-180. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22282005000100013&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282005000100013&lng=es&nrm=iso). ISSN 0718-2228. doi: 10.4067/S0718-22282005000100013
- Gilmore, D. (1994). *Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad*. 1ª ed. Barcelona: Paidós. 249 p.
- Holland, D.; Lachicotte, W.; Skinner, D. y Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Honneth A. (1997) *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- Lomas, C. (2007). *La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad*. Revista de educación. Enero-abril de 2007. N° 342, p. 83-101. Disponible en: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re342\\_05.html](http://www.revistaeducacion.mec.es/re342_05.html)
- Martuccelli D. (2007) *Gramáticas del individuo*. Buenos aires: Losada.
- Mejía-Hernández, J. M y Weiss, E. (2011). *La violencia entre chicas de secundaria*. Revista mexicana de investigación educativa, 16 (49), 545-570. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART49009>
- Montesinos, R. (2002). *Las rutas de la masculinidad, ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno*. 1ª ed. Barcelona: Gedisa. 270 p.
- Ortega R. (2002) *Lo mejor y lo peor de las relaciones de iguales: juego conflicto y violencia*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, n° 44, pp. 93-113. Disponible en: <http://www.doredin.mec.es/documentos/014200230419.pdf>
- Paulín H. (2002) *Los consejos de convivencia: ¿una alternativa democratizadora de la escuela o más de lo mismo?*. Revista educar n° 20, México.
- Paulín H. (2010) *Enfrentamientos y peleas entre jóvenes escolarizados: un análisis de emociones encontradas por el reconocimiento*. En actas del II congreso internacional de investigación y práctica profesional en psicología. Facultad de Psicología, UBA. Tomo IV, pp.153-155.

- Saucedo Ramos, C. L. (2000) *El “relajo” y el “respeto” en la escuela: Formas culturales de participación en el marco de la disciplina escolar*. En Furlán, Saucedo Ramos y García (coord.) *Miradas diversas sobre disciplina y violencia en centros educativos*. Pp. 35-51. México: Universidad de Guadalajara. Centro universitario de ciencias de la salud. Sec. De educación de Jalisco. Departamentos de psicopedagogía (SEJ) y de psicología básica (CUCS)
- Saucedo Ramos, C. L. (2006) *Estudiantes de secundaria. Sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela*. Revista mexicana de investigación educativa, abril/junio, vol. 11, núm. 29, pp. 403-429. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002905>
- Stake R. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tenti fanfani, E. (2000) “Culturas juveniles y cultura escolar”. *Revista colombiana de educación*, n° 40/41, pp. 61- 76. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Tomasini, M. (2010). *Un viejo pensador para resignificar una categoría psicosocial. George mead y la socialización*. Athenea digital. Revista de pensamiento e investigación social, n° 17. Universidad Autónoma de Barcelona, España. Disponible en: <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/668>
- Tomasini, M. (2013). *Hacerse el malo. Violencia en las vinculaciones entre estudiantes varones de primer año de escuelas de córdoba, argentina*. Inédito.
- Tomasini, M.; López, C.; Bertarelli, P.; García Bastán, G. (2010) *La pelea entre jóvenes: búsqueda de reconocimiento social en un cruce de miradas*. En memorias del II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación. Sexto encuentro de investigadores en psicología del Mercosur. Tomo IV, pp. 199-201.
- Urresti, M. 2011. *La masculinidad en la encrucijada*. In: Margulis, m. (ed.). Juventud, cultura, sexualidad. La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de buenos aires. 1ª ed. 1ª reimp. Buenos aires: Biblos. 302 p.
- Weiss, E. (2009) *Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con otros y la reflexividad*. Propuesta educativa, n° 32, pp. 83-94. Disponible en: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/articulos/18.pdf>